

A ATENÇÃO À
EXPERIÊNCIA
INTERNA DA
CRIANÇA E ESTILO
DO ADULTO -
CONTRIBUTO DAS ESCALAS
DE EMPENHAMENTO PARA
A MELHORIA DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO
DE INFÂNCIA

Gabriela Portugal

Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro
gabriela.portugal@ua.pt

Helena Luís

Escola Superior de Educação de Santarém
helena.luis@ese.ipsantarem.pt

Resumo

Em educação de infância, a qualidade das relações adultos-crianças é um elemento determinante ao nível da construção de sentimentos de segurança, autoestima, curiosidade e desejo de aprender, vontade e capacidade de comunicar com os outros. As escalas de empenhamento da criança e do adulto são instrumentos que, no seu conjunto, apoiam a compreensão da experiência interna da criança e do ajustamento relacional do adulto à situação vivida pela criança. Neste artigo, recorrendo-se a situações descritas por educadores, no âmbito de processos de formação em contexto, pretende-se evidenciar a importância destes instrumentos no apoio à reflexão e melhoria das suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave

estilo do adulto; empenhamento; bem-estar e implicação; práticas pedagógicas; educação de infância

Abstract

In early childhood education, the quality of adult-child relationships is a key element in terms of building a sense of security, self-esteem, curiosity and desire to learn, willingness and ability to communicate with others. The child and adult engagement scales are instruments that, as a whole, support the understanding of the child's inner experience and the relational adjustment of the adult to the situation experienced by the child. In this article, considering situations described by practitioners, it is intended to highlight the importance of these instruments in supporting reflection and improvement of educational practices.

Keywords

adult style; engagement; well-being and involvement; pedagogical practices; early childhood education

Introdução

Durante as últimas décadas, os estudos desenvolvidos nas áreas da psicologia do desenvolvimento e das neurociências, os dados resultantes de diversos programas de intervenção precoce e os emanados da experiência única dos profissionais da infância, têm evidenciado de forma clara a importância da qualidade das relações interpessoais que se estabelecem nos primeiros anos de vida (Portugal, 2009, 2011; Shonkoff & Phillips, 2000; Shore, 1997). Efetivamente, a investigação e a prática têm demonstrado que a qualidade das atitudes dos educadores se relaciona com o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo o estilo de interação adulta um fator crítico na determinação da qualidade das experiências de aprendizagem das crianças.

As crianças que experienciam bem-estar, fortes sentimentos de segurança e de pertença, reúnem melhores condições para explorar, para iniciar interações e para aprender. Como referem Bertram e Pascal (2006, p. 74), algo de substancialmente diferente sucederá com crianças inseguras, tímidas, tristes, agressivas, ansiosas ou confusas. Para os autores, a criança que aprende bem é uma criança que possui um ímpeto exploratório bem nutrido, interagindo de forma aberta, criativa e alegre com o mundo, ampliando o seu conhecimento e compreensão da realidade. Essa exploração depende do sentido de segurança e de ligação com as pessoas e os espaços em que se move. É este sentido de segurança e de ligação que lhe permite “libertar” a sua natural curiosidade e impulso exploratório. Ainda, este sentido de segurança e de ligação permite o desenvolvimento das competências sociais e emocionais das crianças, disponibilizando-as para a interação com os outros, para a abertura a novas oportunidades e para a expressão das suas necessidades e interesses.

1. A experiência interna da criança e a escala de empenhamento da criança

Bertram e Pascal (*ibid*) consideram que na avaliação da qualidade da experiência vivida pela criança em contexto de creche, importa atender às seguintes dimensões, incorporadas na sua Escala de Empenhamento da Criança (Child Engagement Scale):

- Sentido de segurança e de ligação (*connectedness*)
- Ímpeto exploratório
- Construção de significado

Olhar o sentimento de segurança e de ligação (*connectedness*) da criança envolve procurar perceber a forma como a criança se vê no mundo, atendendo ao seu grau de independência, cooperação, abertura, atenção, humor, vitalidade, participação, empatia e simpatia (Bertram & Pascal, 2006, p.74). Estamos a considerar, aqui, o grau de bem-estar que a criança experiencia e que a disponibiliza para se abrir e explorar o mundo (Laevens, 2005).

Atender ao ímpeto ou atitude exploratória da criança significa procurar perceber a motivação da criança para descobrir e compreender o mundo, a força da sua persistência e capacidade de focalização nesse processo. A capacidade de a criança se implicar ou envolver plenamente na atividade, mobilizando corpo, pensamento e emoção, é algo central ao desenvolvimento humano e pode ser observado mesmo nas crianças mais pequenas (Bertram & Pascal, 2006, p.74). Trata-se de atender, aqui, aos níveis de implicação ou de envolvimento da criança, propostos por Laevens (Laevens, 1994; Laevens, 2005).

Perceber a construção de significados pela criança requer atender à sua capacidade para construir hipóteses, utilizar estratégias, tentar e ensaiar coisas diferentes, aprender com os erros, prever o que poderá

acontecer, reconhecer diferenças e similaridades e ser um explorador independente e com objetivos, intencional. Este descritivo vai ao encontro do formulado por Laevers, quando descreve a qualidade “auto-organização” e autonomia (Portugal & Laevers, 2010) enquanto vontade e capacidade de decidir o que se pretende, mobilizar esforços para atingir o fim, decidir acerca de um método ou plano de ação, com flexibilidade para ajustar os planos se necessário.

A apreciação global da forma como estas três dimensões são expressas pela criança¹, em resposta às interações e oportunidades de aprendizagens oferecidas nos contextos de infância, oferece uma boa perspectiva acerca da qualidade do contexto, ou seja, acerca da forma como este estimula o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças (Bertram & Pascal, 2006).

2. O estilo do adulto e a escala de empenhamento do adulto

Em educação de infância, a qualidade das relações adultos-crianças é um elemento determinante ao nível da construção de sentimentos de segurança, autoestima, curiosidade e desejo de aprender, vontade e capacidade de comunicar com os outros.

Os comportamentos adultos podem ser categorizados como apresentando características facilitadoras ou não do bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem da criança (Bertram, Laevers & Pascal, 1996, p.296; Bertram & Pascal, 2006, p.81). Baseados na perspectiva de Rogers (1961), os autores consideram que as crianças se comportam e aprendem melhor quando conhecem elevados níveis de autenticidade, experienciam reforço positivo, aceitação, confiança e empatia por parte do adulto. Neste sentido consideram que, nos grupos cujos educadores apresentam estas qualidades, as crianças tendem a participar de forma mais ativa, resolvem mais problemas, colocam mais questões e envolvem-se mais na aprendi-

zagem, com maior número de contactos oculares e níveis mais elevados de cognição e criatividade.

Laevers (1994) identificou três dimensões ou categorias do comportamento do educador que refletem estas características pessoais que podem ser facilitadoras do desenvolvimento e da aprendizagem da criança – estimulação, sensibilidade e autonomia.

A dimensão Estimulação engloba as categorias de comportamento do educador que se focalizam no introduzir, apresentar ou oferecer uma atividade às crianças; dar informação; intervir numa atividade para estimular a ação das crianças, o seu pensamento ou comunicação.

A dimensão Sensibilidade refere-se aos comportamentos do educador que demonstram reconhecer e respeitar os sentimentos e o bem-estar emocional da criança. Esta dimensão está estreitamente relacionada com o que é percebido como necessidades da criança. Assim, engloba comportamentos do adulto que respondem às necessidades de afeto da criança e lhes respondem com calor e carinho; ou, comportamentos que reconhecem a sua necessidade de atenção, através de comportamentos de escuta; ou ainda, comportamentos de encorajamento, elogio e apoio em resposta à necessidade de valorização e segurança da criança.

A dimensão Autonomia engloba os comportamentos do educador, relacionados com o grau de liberdade dado às crianças na escolha das atividades e nas oportunidades para a experimentação. Estão englobadas nesta dimensão as ações do adulto que proporcionam à criança liberdade para escolher e determinar a direção da atividade que pretende realizar; comportamentos que demonstram respeito pelo trabalho e ideias da criança e os julgamentos que faz perante o produto final da sua atividade; a oportunidade que proporciona ou não para a criança negociar, resolver problemas e conflitos; e, os comportamentos que estimulam a participação da criança no estabelecimento e manutenção das regras.

Nesta linha de ideias, a análise e avaliação do estilo de interação educativa do educador consubstanciou-se num instrumento de observação que se veio a revelar particularmente útil na formação inicial e continuada de educadores de infância (Oliveira-Formosinho et.al., 2009). Evocamos aqui a escala *Adult - Child Observation Schedule - ASOS Forma B* (Bertram, Laevers e Pascal, 1996). Esta escala foi desenvolvida e utilizada no âmbito de um projeto de desenvolvimento da educação pré-escolar no Reino Unido – o *Effective Early Learning Program* (EEL) (Pascal, Bertram et al., 1996) na sequência do qual surge o *Baby Effective Early Learning Project* (Baby-EEL) (Pascal & Bertram, 2006) centrado nos contextos educativos para crianças até os 3 anos. Neste âmbito, a escala toma a denominação de *Adult Engagement Scale* (Escala de Empe-

nhamento do Adulto) no sentido em que avalia a disponibilidade do educador na tarefa de apoio ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, ou seja, atende a um conjunto de qualidades pessoais que determinam a capacidade do adulto para motivar, expandir, promover e envolver as crianças nos processos de aprendizagem.

Na Escala de Empenhamento do Adulto são avaliados os comportamentos numa escala de 1 a 5 valores em relação a cada uma das dimensões. Os valores 1 e 2 correspondem a comportamentos predominantemente negativos, o valor 3 corresponde à neutralidade e os valores 4 e 5 a comportamentos predominantemente positivos. As características das “qualidades de não empenhamento” (nível 1) e “qualidades de elevado empenhamento” (nível 5), descritas por Bertram e Pascal (2006, p.85), são apresentadas no Quadro 2. A classificação 2 corresponde ao polo negativo, embora não de forma tão extrema como acontece com o nível 1 e, de modo inverso, o nível 4 situa o educador no polo positivo da escala. O nível 3 corresponde à neutralidade, isto é, quando não se verifica nem predominância de qualidades de empenhamento nem predominância de características de não empenhamento, qualidades facilitadoras ou não facilitadoras do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Quadro 1 - Escala de empenhamento do adulto

	NÍVEL 5	4	3	2	NÍVEL 1
Sensibilidade	O adulto - É caloroso e afetuoso - Estabelece contacto físico e ocular positivo - Elogia o esforço e realizações da criança, respeitando-a e valorizando-a - Evidencia empatia relativamente às necessidades e preocupações da criança - Escuta e responde adequadamente à criança, incluindo-a nas conversas				O adulto - É frio e distante - Elogia indiscriminadamente - Critica e rejeita a criança, “deitando-a abaixo” - Confirma os insucessos e incapacidades - Não evidencia empatia relativamente às necessidades e preocupações da criança - Não escuta ou não responde adequadamente à criança - Fala com outros sobre a criança como se ela não estivesse ali
Estimulação	- As atividades apresentadas são agradáveis e motivadoras (verifica-se energia e vivacidade) - As atividades são apropriadas, quer do ponto de vista cultural, quer do ponto de vista desenvolvimental. - As propostas de atividades são “abertas”, integrando e alargando os interesses das crianças. - A intervenção estimula a criança a usar todos os seus sentidos. - A intervenção procura a ligação das atividades com o brincar. - A intervenção promove rotinas flexíveis, permitindo tempo suficiente para um brincar prolongado				- A intervenção não estimula a criança (falta entusiasmo, energia) - As atividades são rotineiras e repetidas (falta riqueza e diversidade) - As atividades são “fechadas”, sem terem em consideração os interesses e motivações das crianças - As explicações são vagas e confusas. - Não se observa valorização do tempo de conversa com a criança, nem estímulo ao seu pensamento - A intervenção integra rotinas ritualizadas e prolongadas.
Autonomia	- O adulto estimula a criança a ser responsável pelas suas ações - Facilita a auto-organização, “agência” e sentido de competência da criança - Permite à criança escolher e apoia as suas ideias - Fornece diversas oportunidades de experimentação - Procura que seja a criança a terminar, naturalmente, a sua atividade, respeitando a avaliação que esta faz. - Encoraja a criança a resolver conflitos e negociar regras				- O adulto é dominante, diretivo ou “laissez-faire”; - É o adulto que assume as responsabilidades em vez de deixar que seja a criança a fazê-lo - Não dá espaço à criança para escolha ou experimentação - Não cria espaços de negociação - Não encoraja o sentido de auto-organização e de capacidade da criança - Regras e rotinas estão estabelecidas de forma rígida

Fonte: Bertram & Pascal (2006, p.85)

A observação do empenhamento ou estilo do adulto, como referem Bertram e Pascal (2006), é realizada no contexto de confiança e de parceria entre todos os que estão envolvidos na educação das crianças e na ideia de que todos aprendem em conjunto e em colaboração. Considera-se essencial a existência de um clima de confiança e valorização de cada pessoa mas também se reconhece a necessidade de introduzir mecanismos que permitam avaliar e promover as mudanças essenciais à melhoria da educação das crianças. A observação de práticas entre pares como a que se propõe através desta escala só será possível com abertura e honestidade e se todos a reconhecerem como um meio eficaz para promover a melhoria da prática pedagógica. Neste sentido, considera-se essencial a existência de algumas condições prévias para que as observações sejam produtivas. Assim, importa que todos os envolvidos tenham formação e compreendam a intenção da observação das interações com as crianças; ainda, é desejável que os observados possam escolher quem observará as suas interações, sendo crucial existir confiança e respeito por quem observa. A avaliação pelos pares é um processo contínuo e dialogado, visando a formação e desenvolvimento profissional, sendo importante que todos recebam feedback sobre o observado o mais rapidamente possível após a observação. Neste processo de devolução das observações ao colega o ênfase deve ser colocado nos aspetos positivos e os aspetos a melhorar e desenvolver devem ser explícitos e concretizáveis, evitando-se comentários ou críticas pessoais. Dando sentido a todo este processo, deverão ser dadas oportunidades para melhoria das práticas na sequência das observações.

Embora seja proposta a classificação em 5 níveis, tal como indicado anteriormente, a proposta de observação do empenhamento ou estilo do adulto deve ser realizada atendendo também ao empenhamento ou experiência da criança [lida em termos de sentido de segurança e de ligação (bem-estar); ímpeto exploratório (implicação) e construção de significado (autonomia)], pressupondo registo e descrição das experiências de aprendizagem das crianças que ocorrem no momento de observação. Significa que a qualidade do empenhamento do adulto tem de ser vista por referência ao seu efeito na “experiência” ou qualidade do empenhamento da criança.

Para que exista alguma eficácia na realização e resultados destas observações é essencial que a utilização desta Escala não seja encarada como uma classificação de nível, como por vezes uma quantificação numérica parece induzir, mas deve ser considerada pelo seu valor

descritivo e analítico dos comportamentos a promover nos educadores. Se for considerada nesta vertente, certamente, pode constituir um importante instrumento para uma organização educativa que se reflete e onde existe aprendizagem e desenvolvimento profissional.

3. Da observação do estilo do adulto e da experiência da criança à melhoria das práticas pedagógicas

Enquanto estudosas e formadoras no campo da educação de infância, seja ao nível da formação inicial, seja ao nível de formação continuada, temos tido oportunidade de trabalhar com inúmeras profissionais em processos de melhoria das suas práticas pedagógicas, procurando-se suscitar reflexão em torno do seu próprio estilo pessoal e do seu efeito na experiência da criança. Efetivamente, a observação do estilo do adulto e a atenção à experiência da criança podem permitir às educadoras e demais adultos tomarem consciência das suas próprias práticas, em geral, e da qualidade da sua intervenção considerando cada uma das dimensões avaliadas. Os excertos que se seguem são testemunhos de algumas educadoras que participaram em processos de formação em contexto, envolvendo reflexão sustentada na utilização das escalas de empenhamento.

“Pensava que tinha sempre que orientar e dirigir todas as atividades das crianças (os materiais, os grupos, os espaços, etc.) para ser boa educadora. Ao colocar-me numa situação de observação pude refletir sobre a mi-

nha própria ação e o seu impacto da criança. Às vezes as crianças eram apenas espectadoras passivas, apenas eu estava em atividade!” (Transcrição de excerto de entrevista a educadora Alice, 15 anos de serviço)

“Olhando para mim através das dimensões do empenhamento do adulto, penso que sou bastante sensível às necessidades da criança no que se refere ao bem-estar físico e emocional mas estava a desperdiçar muitas oportunidades de a estimular através de situações desafiadoras que realmente fossem ao encontro da criança. Pensava sempre em atividades para todo o grupo e também em função do resultado – a folha do Outono, o ovo da Páscoa, a decoração de Natal... Quando comecei a “olhar” para a criança durante este tipo de atividades, dei-me conta que não estava a aprender quase nada... Eu tinha escolhido as cores, eu pegava na sua mão para a colocar no sítio certo “sem estragar”... Afinal, estava eu a estimular para agir, comunicar ou pensar?” (Transcrição de excerto de entrevista a educadora Mariana, 10 anos de serviço)

Outra profissional refere: “Dei-me conta que é importante criar oportunidades diversas para que a criança tenha autoiniciativa e realize aprendizagens significativas. Por exemplo, brincar juntamente com a criança, perceber o que ela sente e o prazer que esta tira de cada experiência poderá ser o papel do adulto, que apenas estando atento e disponível, pode criar um ambiente desafiador para que a criança se desenvolva autonomamente mas em presença do outro.” (Transcrição de excerto de entrevista a educadora Julieta, 13 anos de serviço)

“A atividade consistia em preencher uma cartolina recortada em forma de chapéu, colando pedacinhos coloridos de papel de seda. No final os chapéus eram pendurados em forma de móbil. Uma das crianças começou a colar cheia de vontade mas após a colagem de meia dúzia de papéis disse que o seu trabalho estava feito. A minha reação foi imediata: ‘Olha que não, ainda tem muito espaço que não tem nada colado, continua a colar para encher tudo e ficar mais bonito’. A criança colou mais alguns papéis, sem qualquer motivação ou interesse. Refletindo sobre o meu estilo, percebi que não fui nem estimulante, nem sensível, nem promovi autonomia.” (Transcrição de excerto de entrevista a educadora Cristina, 13 anos de serviço)

“Ao refletir sobre a forma como sou educadora, tenho melhorado a minha ação. Por exemplo, tenho deixado as crianças pintar até não quererem mais. Não as retiro da atividade só porque o trabalho que nós planeámos que elas fizessem já está feito. Às vezes acabam a pintura e eu vou buscar mais papel e as auxiliares ainda dizem: mas ele já fez... Porque a ideia é fazer a tarefa e pronto.

A ideia não é deixar a criança realizar a atividade, sentindo e explorando a sua ação ao longo do tempo que ela necessita ou quer.” (Transcrição de excerto de entrevista a educadora Ana, 12 anos de serviço).

“A compreensão das dimensões do empenhamento do adulto mudaram radicalmente o modo como passei a realizar as minhas “tarefas” de Educadora em particular no que se refere às rotinas. Dou-me agora conta que muitas vezes não estava verdadeiramente atenta às necessidades da criança e que funcionávamos quase como uma “fábrica de montagem” em que a criança passava de adulto a adulto sem perceber bem o que lhe estava a acontecer – “esta já está com a fralda mudada pode ir comer...”; “vou dar uma ajudinha para ser mais depressa... e empurrava a colher para dentro da boca da criança sem perguntar se queria ajuda”. Nas rotinas diárias da criança, vi uma oportunidade de alcançar os objetivos que tínhamos colocado no projeto educativo e, de facto, estimular a criança e promover a sua autonomia”. (Transcrição de excerto de entrevista a educadora Mariana, 10 anos de serviço)

“A escala de empenhamento do adulto é sem dúvida um instrumento alavancador da qualidade da ação educativa, é ele que nos ajuda a ir mais além, que vai “andaimando” o processo educativo [...] Este conhecer “intencional” força-nos a olhar, a descobrir como o desenvolvimento acontece, o que pode afetar ou potenciar o bem-estar e o envolvimento da criança [...], a decidir como interagir, como organizar o ambiente, como questionar, como favorecer o experimentar...” (Transcrição de excerto de entrevista a educadora Ana, 12 anos de serviço).

A análise dos testemunhos das educadoras permite reconhecer que o processo de reflexão e avaliação das próprias práticas pedagógicas, apoiado nas escalas de empenhamento, pode constituir-se como um motor de crescimento profissional, mobilizador de novas formas de agir e pensar a criança, o processo educativo e o papel do educador.

Naturalmente, as escalas de empenhamento, *de per se*, não asseguram mudança. Alterar imagens e práticas educativas e adotar práticas inovadoras implica, necessariamente, uma atitude crítica, avaliativa e reflexiva, a que se associa humildade, disposição para se colocar em causa e para ousar sair da “zona de conforto”. Nesta condição, percebemos que quando *este* educador reflete, tomando como referência a sua ação ou o seu estilo e o respetivo impacto na experiência da criança, as suas atitudes e práticas alteram-se no sentido de evidenciarem mais respeito, atenção e confiança nas crianças. Consequentemente, a própria imagem de criança competente

e confiável, com projetos próprios, parece ganhar mais espaço, perdendo terreno o adulto diretivo e focado no produto. Ao analisarem-se a si próprias, as profissionais descobriram outras possibilidades de ser educadoras, mais estimulantes, mais promotoras de autonomia, mais abertas e atentas ao vivido das crianças.

Consequentemente, a qualidade da experiência ou do *empenhamento* da criança é potenciada quando os profissionais têm oportunidade de analisar e refletir sobre as situações educativas, sendo o foco da observação a relação entre o estilo do adulto e a experiência das crianças.

Considerações finais

Como temos vindo a salientar neste texto, e não só (cf. Luís & Calheiros, 2008; Luís, 1998, 2012), consideramos que para efeitos de formação em contexto e promoção da qualidade dos contextos de infância, a compreensão das dimensões observadas com a Escala de Empenhamento do Adulto e com a Escala de Empenhamento da Criança pode ajudar os educadores e restantes adultos envolvidos na educação das crianças a melhorarem as suas práticas, reconhecendo e refletindo sobre os comportamentos mais adequados em cada situação, assegurando que as crianças experienciem plenamente “sentido de segurança e de ligação”, “ímpeto exploratório” e “construção de significado” (ou na linha dos trabalhos de Laevers, níveis elevados de bem-estar, implicação e autonomia).

Observando o seu próprio estilo de intervenção, as educadoras podem refletir sobre o seu papel na estimulação das atividades das crianças - será que tomam frequentes iniciativas que levam a criança a agir? Partilham diferentes assuntos com as crianças, levando-as a comunicar e a refletir?

A reflexão sobre a própria prática pode conduzir a educadora à avaliação da sua sensibilidade ao vivido das crianças. Será que percebe as necessidades de afeto, atenção e segurança das crianças? Na relação que estabelece com a criança, acentua representações negativas ou constrói um novo padrão relacional que possibilite à criança novas experiências positivas na relação consigo própria e com os outros?

Em relação à promoção da autonomia das crianças, as crianças podem fazer escolhas e tomar decisões? O adulto apoia as crianças nas suas iniciativas de modo

não intrusivo? Será que estabelece com elas regras e as apoia na resolução dos conflitos entre pares? Dá-lhes espaço para experimentar?

O conhecimento e atenção às dimensões de observação propostas na Escala de Empenhamento do Adulto podem trazer uma contribuição relevante para a promoção da qualidade dos contextos de infância, formação e desenvolvimento profissional das equipas que as integram. Nesta linha, os profissionais tornam-se mais capazes de providenciar oportunidades para as crianças se envolverem em interações, participar em processos de co-construção de conhecimento e atribuição de significado, apoiando a sua aprendizagem e desenvolvimento de uma forma calorosa e respeitadora.

Notas

1 Bertram e Pascal (2006, p. 75, 77 e 79) propõem uma avaliação feita em 5 níveis, para cada dimensão do empenhamento da criança, sendo o nível 1 o mais negativo do ponto de vista da qualidade de empenhamento da criança e o nível 5 o mais positivo.

2 A adaptação portuguesa do Effective Early Learning Program (EEL) tomou o nome de “Desenvolver a Qualidade em Parcerias (Projeto DQP)” (Bertram e Pascal, 2009) e foi coordenada por Júlia Oliveira-Formosinho.

Referências

- Bertram, T., Laevers, F. & Pascal, C. (1996). Étude de la qualité de l'interaction adulte-enfant dans le préscolaire: "le schéma d'observation du style de l'adulte". In S. Rayne F. Laevers & M. Deleau (Eds.), *L'éducation préscolaire. Quels objectifs pédagogiques?* Paris: INRP et Nathan.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2006). *The Baby Effective Early Learning Programme*, Birmingham: Centre for Research in Early Childhood, Amber Publishing.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa : Ministério da Educação, DGIDC. (Adaptação portuguesa coordenada por Júlia Oliveira-Formosinho).
- Laevers, F. (1994). *Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education (ASOS-ECE)*. Leuven: Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Laevers, F. (Ed.) (2005). *Sics (Ziko), Well-Being and Involvement in Care, a Process-Oriented Self Evaluation Instrument for Care Settings*. Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Laevers, F. & Van Sanden, P. (1997). *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire*. Livre de Base. Collection Education et Enseignement Expérientiel", nº1. Leuven: Centre pour un Enseignement Expérientiel.
- Luís, H. (1998). *A percepção da relação da educadora com a criança e o estilo de interação educativa*. Contributo para a qualidade dos contextos pré-escolares. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Minho.
- Luís, H. (2012). A formação dos educadores de infância para a avaliação da qualidade das interações – adaptação de um instrumento de observação". In S. Rodrigues, *Temas e dilemas pedagógicos da educação infantil: desafios e caminhos* (pp.263-292). Ed. Mercado das Letras.
- Luís, H., Calheiros, M. J. (2008). Análise do empenhamento do educador: uma experiência de formação e supervisão no contexto de jardim de infância. *Revista Interações*, 4 (9), 66-79.
- Oliveira-Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Estudos de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.33-67). Lisboa: CNE.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação, *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). CNE: Lisboa.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shonkoff, J. & Phillips, D. (Eds.). (2000). *From Neurons to Neighbourhoods, the Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Shore, R. (1997). *Rethinking the brain. New insights into early development*. New York: Families and Work Institute.

